Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOT D TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes

Jahrgang XV. **April 1914.** **Heft 4.**

(Offiziell.)

Vom 42. Deutschamerikanischen Lehrertage.

Die 42. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes soll in den Tagen vom 29. Juni bis 2. Juli dieses Jahres zu Chicago abgehalten werden. Das vollständige Programm der Tagung wird im Maihefte dieser Zeitschrift bekannt gegeben werden.

Milwaukee, Wis., 5. April 1914.

Der Vorstand.

Montessori und Moderne Erziehungsprobleme.

Von **Dr. Maximilian P. E. Groszmann,** Plainfield, N. J.

Man hat das gegenwärtige Zeitalter nicht mit Unrecht das Zeitalter des Kindes genannt. Kinderpflege, Kinderzucht, die gesundheitlichen Probleme des Kindesalters sowie die seiner sittlichen Gesundheit, Kinderarbeit, Kindermissbrauch, die Beachtung der kindlichen Eigenart, und Erziehungsprobleme und Schulprobleme im allgemeinen haben die Aufmerksamkeit von Eltern und Lehrern, von städtichen und staatlichen Behörden intensiver erregt als je zuvor. Haben wir doch nicht nur ein nationales Erziehungsbureau in Washington, sondern ein ganz eigentliches

Bureau zur Erforschung der Lage der Kinder in den Vereinigten Staaten. Und Lehrervereine müssen Elternvereinen, Mütterkongressen und einer ganzen Unzahl von anderen Gesellschaften, die sich das Studium der geistigen und gesundheitlichen Verhältnisse des Kindes zur Aufgabe machen, einen steigenden Einfluss einräumen.

Der nomadische Charakter des Amerikaners, sein häufiger Wohnungs- und Umgebungswechsel, durch welchen das Kind gezwungen wird, sich immer neuen Verhältnissen in Haus, Spiel und Schule anzupassen, hat dabei besondere Aufgaben geschaffen. Die eigene Häuslichkeit mit geschütztem und hochindividualisiertem Familienleben geht mehr und mehr verloren, und die Kinder der wohlhabenden Stände wachsen in sog. Familienhotels auf, und verlieren zur schönen Sommerzeit das Heim ganz. Die ärmeren dagegen leben unter ökonomischem Drucke in den Zerrbildern von Familienheimen, welche die Mietskasernen mit ihrem Mangel an keuschem Fürsichsein, an Luft und Licht, an sittlichem Einfluss bieten; und ihr Spielplatz ist die Strasse oder ein weit entfernter öffentlicher Spielplatz, der sie dem Heim noch mehr entfremdet. Mehr und mehr fällt der Gemeinde zu, was Familienarbeit sein sollte. Und immer neue Verantwortlichkeiten werden der Schule zugeschoben, die gut machen soll, was dem „zu Hause" fehlt, dem „zu Hause", das gar kein zu Hause mehr ist.

Kinder haben daher wenig Gelegenheit mehr, sich naturgemäss zu betätigen. Friedrich Dittes sagt in seiner „Schule der Pädagogik":

„Bei normalen Anlagen und einer nicht allzudürftigen Umgebung gelangt jedes Kind fast ohne Zutun des Erziehers schon lange vor dem eigentlichen Lernalter (Schulalter) zu einer grossen Fülle von Kenntnissen und Einsichten; denn der Trieb zum Beobachten und Forschen ist stets rege in ihm. . . . Wo die Kinder in menschlicher Weise . . . im Anschauen mannigfaltiger Gegenstände und Erscheinungen der Natur aufwachsen, da braucht die Erziehung nicht viel Mühe und künstliche Mittel aufzuwenden, um die Geisteskräfte der Kleinen zu entfalten."

Wo diese Möglichkeit, „in menschlicher Weise" aufzuwachsen, dem Kinde nur „dürftig" gegeben ist, da muss eben die künstliche Erziehung eingreifen. Diese bietet in gewisser Art *die Schule*. Nun hat ein schulgemässes Verfahren die Tendenz, die Kinder einzuschränken, zu leiten, zur „Ordnung" zu zwingen. Diese Tendenz steht in schroffem Gegensatz zu der früheren Neigung der amerikanischen Familie, den Kindern ein ungemessenes Quantum von „Freiheit" zu erlauben, so dass amerikanische Kinder sprichwörtlich geworden waren, aber nicht zu ihrer Ehre. Sie wuchsen so ungebunden und ungezogen auf, dass ihr Mangel an Respekt selbst vor ihren eigenen Eltern dem deutschen Vater und der deutschen Mutter oft genug abstossend auffielen.

Nun hat aber auch die Lehrerbildung, oder vielmehr die Versorgung der Schulen mit wohlvorbereiteten Lehrern dadurch sehr gelitten, dass der Schülerzuwachs hierzulande nicht in natürlicher Weise vor sich ging. Die Einwanderung vermehrte die Nachfrage nach Lehrern für die sich rapide ausdehnenden Schulgemeinden so intensiv und rasch, dass man sich mit mangelhaft gebildeten Lehrern begnügen musste, was natürlich nicht zum Vorteil des Unterrichtes war. Dazu kam, dass diese Einwanderung der Volkserziehung viele neue und unerforschte Probleme zu lösen aufgab, Probleme ethnischer Art, da die in der Einwanderung vertretenen Volksschaften grosse Unterschiede in Anlagen, Kultur, Bildung, Sitte und Religion aufwiesen. Dieser Vielgestaltigkeit der Aufgaben konnte die amerikanische Schule mit ihren Tausenden von Lehrrekruten nicht leicht gerecht werden, zumal sich hier immer noch nicht ein eigener Lehrerstand als Beruf hat entwickeln können, infolge des Überwiegens der weiblichen Lehrkräfte und der mangelhaften Bezahlung.

Man freute sich daher, wenn irgendwo ein fertig scheinendes System, oder wohlausgearbeitetes Methodenschema auftauchte, das man bequem ins amerikanische Schulleben übertragen zu können glaubte, um den wohl gefühlten Mängeln abzuhelfen und den Lehrern etwas zur raschen Nachahmung in die Hand zu geben. Zwar haben die amerikanischen Lehrertage sich redlich bemüht, gesunde Erziehungsprinzipien zu entwickeln, und hie und da haben sich auch gute praktische Systeme gestaltet, die als Vorbilder dienen können. Aber der Riesenkörper dieses Volkes, über ein Riesenland gestreckt, fand sich nicht zurecht mit diesen vielseitigen Problemen. Und wir haben eben kein nationales Erziehungswesen, sondern überlassen alles dem Experiment in Staat und Stadt und Schulgemeinde. Gerade diese Unabhängigkeit von einer Zentralregierung hat freilich auch viel Gutes zur Folge gehabt.

Das neueste „System", das in dieser Weise in unser Land Eingang gefunden hat, ist das von der italienischen Doktorin Maria Montessori verfochtene. Da vieles darin gesund ist und es einen ganz ungeahnten Eindruck gemacht hat, ist es der Mühe wert, es genauer zu besprechen, schon deswegen, weil eine solche Besprechung die Sachlage klären und die grundliegenden Prinzipien moderner Erziehungsprobleme beleuchten kann. Ein anderer Grund liegt aber darin, dass man das Montessorische System dazu benutzt hat, um dem deutschen Kindergarten und dem deutschen Einfluss auf Erziehungsreform in diesem Lande ein wenig auf die Finger zu klopfen.

Ich gestehe, dass ich zuerst, als die Montessorischen Ideen hier veröffentlicht wurden, mit tiefem Misstrauen erfüllt wurde. Das kam daher, dass man sofort ihre Unterrichtsmittel zu fabrizieren und kaufmännisch auszuschlachten begann. Da waren Spulen farbiger Seide, Einsatzfiguren

geometrischer Art, Rahmen zum Knöpfen und Schnüren, Rechenstäbe, Buchstaben aus Sandpapier und anderes mehr. Die ganze Ausstattung kostete $50, und es wurde gedroht, dass jede Nachahmung dieser „patentierten“ Unterrichtsmittel gesetzlich verfolgt werden würde. Solche Patentierung von Unterrichtsmitteln ist etwas Unerhörtes; in diesem Falle handelte es sich auch um Lehrmittel, die in gleicher oder ähnlicher Form schon lange hier und anderswo im Gebrauch gewesen waren. Ich überzeugte mich denn auch persönlich im Patentamte zu Washington, dass die Angabe, die Montessorischen Gaben seien patentiert, auf Unwahrheit beruhte. Daher schien mir der Montessorienthusiasmus zu sehr einer Spekulation ähnlich, und sagte mir wenig zu. Seither will es mir scheinen, als ob Frau Montessori mit dieser Ausschlachtung ihrer Lehrmittel wenig zu tun gehabt hat, obwohl sie sich, geführt von einem Meister der Magazinreklame, gern in der Rolle einer Prophetin gefällt.

Da muss denn nun vor allem gesagt werden, dass ihr sog. „System“ keine neuen Grundsätze oder Erfindungen enthält. Fröbel war der Schöpfer eines neuen Gedankens, der fruchtbringend durch die Jahrhunderte wirken wird, selbst wenn seine besonderen Gaben und Beschäftigungen vergessen sein werden. Montessori dagegen ist nur eine Verarbeiterin und Zusammenstellerin, und es ist zu beachten, dass unsere amerikanischen Kritiker des Kindergartens, die so froh sind, eine Montessori gegen Fröbel ausspielen zu können, es ganz übersehen, dass Montessori nicht nur Fröbelsche Gedanken, sondern Fröbelsche Methoden ihrem „System“ einverleibt hat.

Der ungeheure Einfluss des Kindergartens und deutscher Erziehungsmethoden und Grundsätze in diesem Lande wird nie erschöpfend dargestellt werden können. Er geht zu tief, und ist nicht nur formell, sondern im wesentlichen seelisch, im amerikanischen Volkstum verarbeitet worden. Man denke an den Einfluss Hegels und Herbarts auf amerikanische Erziehungsphilosophie; man denke an Parker, Horace Mann, die das deutsche Erziehungswesen in die amerikanischen Schulen praktisch eingeführt haben; und man denke an die vielen hervorragenden deutschen Pädagogen, die der National Education Association ihre ursprüngliche Bedeutung gegeben haben, wie Hailmann, Soldan, und viele andere. Was der Deutschamerikanische Lehrerbund und der Nordamerikanische Turnerbund dem amerikanischen Erziehungswesen geschenkt haben, gehört der Geschichte an. Handfertigkeitsunterricht, Anschauungsunterricht, Naturlehre, Turnen, Singen, und alles das, was zur Bereicherung, Vertiefung und Naturgemässheit der Lehrkurse geführt hat, ist auf diesen Einfluss zurückzuführen, auch auf den Einfluss der vielen von Deutschen gegründeten Schulen, die, wie die Engelmannsche Schule in Milwaukee und die Ethical Culture School, zum Muster für andere wurden.

Der deutsche Erziehungsgedanke hat das Kind als Selbstzweck erkannt; er bekämpft den Zwang und will dem Kinde in freier Bewegung und Selbstbetätigung eine erzieherische Leitung geben, die zur Entwicklung eines sittlichen Charakters führt. Wenn amerikanische Psychologen unseren Fröbel tiefer studiert hätten, würden sie nicht auf einmal von ihm abfallen wollen.

Freilich, wir müssen uns in der Hauptsache an Fröbels Grundsätze, nicht sklavisch an seine praktischen Vorschläge halten, wenn wir ihn verstehen wollen. Denn Fröbel war mehr ein Seher, als ein Psychologe im modernen Sinne; er war von der romantischen und mystischen Art seiner Zeit beeinflusst. Exakte Wissenschaft in der Seelenkunde war in den Kinderschuhen; Fröbel hatte nicht das ungeheure Forschungsmaterial zur Verfügung, das Montessori hatte, die dadurch leicht zur Eklektikerin werden konnte. Seit Fröbel ist ein Jahrhundert vergangen: und doch muss selbst die Montessori auch seine Unterrichtsmittel, die ja veraltet sein sollen, als wertvoll anerkennen, nachdem sie alle seine Hauptideen verwertet hat.

Die Fröbelsche Praxis ist vielfach und mit Recht kritisiert worden. Ich habe das selbst getan im zweiten Kapitel meines Buches: *The Career of the Child from the Kindergarten to the High School.* Und das sechste Jahrbuch der National Society for the Scientific Study of Education gibt auch sehr wertvolle kritische Beiträge. Vor allem ist es seine geometrische Symbolik, welche die Kritik herausgefordert hat. Manche seiner amerikanischen Jünger, unter der Führung von Susan Blow, haben sich durch diese Symbolik zu wahrhaften metaphysischen Bocksprüngen verleiten lassen, welche modernem wissenschaftlichem Empfinden zuwider sind. Auch sind zu viele Kindergärtnerinnen selbst zu wenig in das Innere der Fröbelschen Ideen eingedrungen und halten sich an das Äusserliche, die Form, die Gaben und Beschäftigungen; sind nur sklavische Nachbeter, anstatt selbstschöpferisch weiter zu bauen. So wurde die Praxis des Kindergartens stereotyp. Doch hier einen Unterschied zwischen Fröbel und Montessori heraustüfteln zu wollen, ist unrecht; denn in den Händen unreifer Nachbeter wird auch das Montessorische didaktische Material stereotyp, und das Mittel wird mit dem Zweck verwechselt. Fortschrittliche Kindergärtnerinnen haben schon längst die moderne Psychologie und Kinderforschung zu Rate gezogen, um die Prinzipien der Selbsttätigkeit in entwickelter Form zum Ausdruck zu bringen. Zum Bauen und Stäbchenlegen ist Hämmern und Sägen und anderes gekommen. Selbst der gerechte Vorwurf gegen die Fröbelschen Gaben, dass sie zu klein sind und die Kinder zwingen, zu feine Arbeiten zu machen, ist schon vor Jahren dadurch entkräftet worden, dass die Spiel- und Beschäftigungsmittel in grossem Format verwendet wurden. Denn kleine Kinder müssen in grossem, grosse Kinder mögen in kleinem Formate arbeiten.

Im Montessorischen System wird viel Gewicht auf Gartenarbeit und dgl. gelegt. Das ist aber grundlegend im Fröbelschen Kindergarten. Heisst er doch ein *Garten,* während Montessori von *Kinderhäusern* (case dei bambini) spricht. Sie erwähnt zwar auch, in ähnlichem Sinne wie Fröbel, dass das „Haus der Kinder" ein Garten zur Kinderbildung sein soll. Aber die rechten Kindergärten, wie in Deutschland, haben Garten- und Hausarbeit organisch mit ihrer Ordnung verbunden, während hier in Amerika der Gewinn, der dadurch erzielt wurde, dass man die Kindergärten in das öffentliche Schulwesen aufnahm, oft wieder deshalb verloren ging, weil sie zu schulgemäss auf Klassenzimmer beschränkt wurden.

Ein Vergleich zwischen Fröbel und Montessori ist deshalb geboten, weil sie beide die gleiche Entwicklungsstufe behandeln, nämlich das Vorschulalter zwischen 3 und 6 Jahren. Fröbel hatte viele seiner Anregungen für die Erziehung im Hause, durch die Mutter, gegeben, und seine Mutter- und Koselieder werden unsterblich bleiben. Montessori legt darauf, wie es scheint, weniger Gewicht, wohl unter dem Eindruck italienischer Verhältnisse. Aber es ist gerade auf dieser Stufe, wo das Prinzip der *Freiheit* in der Entfaltung am wichtigsten ist. Es wird in der amerikanischen Presse darauf Gewicht gelegt, dass in den Case dei Bambini diese Freiheit endlich zu ihrem Rechte gekommen sei. Montessori verwirft feste Tische und Stühle, und sagt: „Die Persönlichkeit des Lehrers muss verschwinden. Er muss nie auf etwas bestehen dadurch, dass er die Lektion wiederholt, und muss das Kind nie fühlen lassen, dass es einen Fehler gemacht hat." Diese Forderungen sind psychologisch interessant, doch lässt sich über die krasse Anwendung des Prinzips streiten. Andererseits ist die von ihr geforderte Freiheit doch nur scheinbar, denn sie hat bestimmte Regeln und Beschränkungen und sagt: „Die Freiheit des Kindes sollte im Interesse aller ihre Beschränkung finden; sie sollte so geartet sein, dass sie zu dem führt, was wir gemeinhin „Gut-erzogenheit" nennen. Wir müssen daher im Kinde das unterdrücken, was die anderen belästigen oder beschränken kann; oder was zu rohen oder ungezogenen Handlungen führt. Aber alles andere, jede Betätigung eines nützlichen Strebens, welche es auch sein möge und in welcher Form dieses Streben auch zum Ausdruck gelangen mag, muss nicht nur erlaubt, sondern vom Lehrer *beobachtet* und *studiert* werden. Das ist der wesentliche Punkt: die wissenschaftliche Vorbereitung muss dem Lehrer nicht nur die Fähigkeit geben, sondern auch den Wunsch erwecken, natürliche Lebenserscheinungen zu *beobachten.* In unserem System muss der Lehrer mehr ein passiver als ein aktiver Einfluss sein; und diese Passivität muss sich zusammensetzen aus eifrigem wissenschaftlichem Forschungsdrang und absolutem Respekt vor jeder Lebenserscheinung, welche er zu beobachten wünscht. Der Lehrer muss es verstehen, was es heisst, ein Beobachter zu

sein, und muss sich als Beobachter *fühlen;* das aktive Element liegt in der Lebenserscheinung selbst."

Gegen diese Anschauung lässt sich wenig einwenden. Aber sie ist von fortschrittlichen Pädagogen längst gepredigt worden. Vergessen wir nicht: die erste Casa dei Bambini wurde 1907 eröffnet; Montessoris erstes Buch über ihr System erschien 1909 italienisch, 1912 englisch. Es sei mir gestattet, aus einem meiner Bücher (*Some Fundamental Verities in Education,* geschrieben 1898, gedruckt 1911) das Folgende zu zitieren: "Our traditional education, with all its modern embellishments, is still only too deeply concerned in repressing the natural instincts of children. We force them to give up their paradise of dreams, fancies and play-activities, their glee and noise, and tie them down, at a tender age, to school benches and desks, and slates and books, torturing their immature brains into dullness. We rejoice when our artificial drill succeeds in making them precocious, and imitators of adult ways, not imagining that we have perhaps killed the divine germ of spontaneity and individuality in its very infancy."

Man vergesse nicht, dass auch Fröbel keine festen Tische und Stühle kennt, dass also Montessoris Vorschlag nichts Neues für diese Lebensalter ist. Auch hat man in fortschrittlich geleiteten Primärschulen schon vor Jahren bewegliche Bänke etc. eingeführt, wie in der University School, unter Dewey, in Chicago, und in der Ethical Culture School. Und über *Freiheit* sagt Dr. Karl Oppel, in seinem „Buch der Eltern", 4. Auflage 1896, viel schöner als Montessori: „Willst du deine Kinder kennen lernen, wie es zu ihrer Erziehung durchaus notwendig ist, so gib ihnen so viel *Freiheit,* als mit dem Wohlbefinden ihrer Umgebung irgend verträglich ist. Gib kein Gesetz, kein Verbot, wenn es nicht absolut notwendig; beschränke sie nicht, wenn es nicht sein *muss;* lasse sie *sprechen* und *handeln* nach *eigenem* Antriebe, dann wirst du sehen, wie sie sind; dann erkennst du, wo nachzuhelfen, zu bessern, zurückzuhalten, zu belehren ist.

„Dass du die Natur deines Kindes *kennen* lernst, ist selbstverständlich immer nur *Mittel zum Zwecke; Hauptsache* bleibt ja deine Arbeit der Erziehung. Es gibt aber einen noch weit wichtigeren Grund, deinem Kinde Freiheit zu gönnen: *Nur in der Freiheit entwickelt sich ein sittlicher Charakter."*

Und ähnlich sagte schon Pestalozzi in seiner Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt": „Es entwickelte sich in den Kindern schnell ein Bewusstsein von Kräften, die sie nicht kannten, und besonders ein allgemeines Schönheits- und Ordnungsgefühl. Sie fühlten sich selbst, und die Mühseligkeit der gewöhnlichen Schulstimmung verschwand wie ein Gespenst aus meinen Stuben; sie wollten,—konnten, harrten aus, vollendeten und lachten;— ihre Stimmung war nicht die Stimmung der Lernenden, es war die Stimmung aus dem Schlaf erweckter, unbekannter Kräfte,

und ein Geist und Herz erhebendes Gefühl, wohin diese Kräfte sie führen könnten und führen würden...... Man braucht bei dieser Methode die Kinder nur zu leiten, aber niemals zu treiben."

Die Erziehung in der Freiheit und zur Freiheit ist aber eine schwierige Aufgabe und verlangt sehr wohl vorgebildete, erfahrene und weise Lehrer. An dem Mangel an diesen ist der Kindergarten oft gescheitert, daran wird auch die Montessorischule kranken. Und es darf hier eingeschaltet werden, dass die Gewohnheit, junge Lehrrekruten in die Kleinkinderklassen zu stellen, um sich die Sporen zu verdienen, schuld an den meisten Fehlschlägen einer Schulreform gewesen ist und immer sein wird. Denn gerade da, wo das Fundament rechter Anschauung und Urteilskraft, und der Bildung eines starken, sittlichen Charakters gelegt werden soll, kann nur der erfahrenste und tüchtigste sein Feld finden.

Dass die Montessorischen Vorschläge zu rechter *Anschaulichkeit* des Unterrichts und zur *Sinnesbildung* nur Widerhalle früherer Mahnungen sind, und dass sie wenig Neues bieten, braucht kaum erwähnt zu werden. Das schliesst nicht aus, dass man ihr Anerkennung dafür zollen darf, dass sie manche sehr geschickt zusammengestellte Unterrichtsmittel empfiehlt. Einzelne derselben sind dem Unterrichte von Schwachsinnigen entnommen, von dem die Italienerin ja ursprünglich ausging, und sind schon lange im Gebrauch. Dazu gehört z. B. das Seguinsche Formbrett, und viele andere Dinge, die Seguin ausgedacht hat, als er noch Vorsteher der Schwachsinnigenanstalt in Waverly, Mass., war. Montessoris Vorschlag, die Methoden, die für geistig Zurückgebliebene bestimmt sind, auch für normale Kinder zu verwerten, ist ebenfalls schon lange in der Praxis bekannt. D. h., es besteht kein *eigentlicher* Unterschied in den Methoden dieser beiden Schülerklassen. Die Entwicklungsprinzipien sind dieselben, nur muss man bei den Zurückgebliebenen die ersten Stufen stärker betonen und viel langsamer vorangehen. Diese ersten Stufen aber in der Erziehung des sog. normalen Kindes auszulassen, ist allerdings ein didaktischer Fehler, der in einer Verkennung der Entwicklungsstadien des Kindes seine Ursache hat. Frau Dr. Montessori erwähnt, dass die deutschen Pädagogen von einer Anwendung der Methoden für Schwachsinnige auf normale Kinder nichts wissen wollen, bekennt aber im gleichen Atem, dass die deutschen Normalmethoden viel anschaulicher sind als anderswo.

Viel Gewicht legt Montessori auf systematische Sinnesbildung. Sie hat bestimmte Übungen auch für den Temperatursinn, den Muskelsinn, den Gewichtssinn, usw., die sonst vielfach vernachlässigt werden. Auch liegen ihr die rechte Ernährung und Körperbildung am Herzen. Sie empfiehlt Übungen im Laufen, Atmen, Sprechen, An- und Auskleiden, Knöpfen und Schnüren, im Tragen und Handhaben von Gegenständen, wie Würfel, Bälle usw. Hauptsächlich sollen die Kinder gehen und lau-

fen, da in diesen Jahren morphologische Veränderungen vor sich gehen, die durch das Laufen stimuliert werden. Sie will aber beim Marschieren den Rhythmus ausschalten, und nur auf die rechte Haltung achten. Die Gruppenarbeit imponiert ihr nicht, sie will fast ausschliesslich individualisieren. Das steht im Gegensatz zu ihrer Forderung, dass in den Case dei Bambini das Gefühl der gesellschaftlichen Gruppe erweckt werden soll. Als weitere Spiele empfiehlt sie die *geometrischen Gaben*, die Spiele und Lieder Fröbels, Bälle, Reifen, Drachen, Bohnensäcke zum Werfen, dann Laufspiele wie Kämmerchen Vermieten, Fangen usw., die doch wahrhaftig nicht ohne Gruppenarbeit gespielt werden können.

In der körperlichen Bildung will sie auch auf die Ausbildung der Sprechorgane und auf Atemgymnastik Gewicht gelegt sehen.

In allem diesen ist vieles Gute und Brauchbares enthalten. Aber ein schwerer prinzipieller Fehler liegt ihrem System zu Grunde, der sie zugleich in einen scharfen Gegensatz zu Fröbel stellt. Sie will nur das *Tatsächliche* lehren; die Kinder sollen nichts lernen, als die „Wahrheit". Mit anderen Worten, sie beschränkt sich auf nüchterne, trockene Beobachtungen, und die Leitung und Ausdrucksform dieser Beobachtungen beschränkt sie wiederum auf die knappsten Worte und kürzesten Sätze. Nichts Überflüssiges ist ihr Motto. Die Phantasie, das Spiel der Einbildungskraft, das Symbolische, will sie aus der Erziehung dieser Kleinen ganz ausgeschlossen haben. Sie verwirft die dramatischen Spiele des Kindergartens, wie das vom Zimmermann und Schuhmacher, und ersetzt sie durch wirkliches Sägen und Pochen. Die phantasiereichen Erzählungen der Kindergärtnerinnen nennt sie albern.

Hier verkennt sie ganz gründlich die Anfangsstufen kindlicher Entwicklung. Das ist um so befremdlicher, als sie eine Ahnung zu haben scheint von der sog. Kulturstufentheorie, die zuerst von der Herbart-Zillerschen Schule in Deutschland begründet wurde und die seither durch Stanley Hall und meine Wenigkeit auf Grund der modernen Prinzipien der genetischen Psychologie und Biologie neu formuliert worden ist. Diese Theorie besagt, kurz ausgedrückt, dass das biogenetische Grundgesetz, wie es seinerzeit Häckel ausgedrückt hat, auch auf die Entwicklung des kindlichen Geisteslebens Anwendung findet, dass nämlich Phylogenie und Ontogenie parallele Erscheinungen aufweisen; mit anderen Worten, dass das Kind vom embryonalen Zustande bis zum Zeitpunkte geistiger Reife Entwicklungsphasen durchläuft, die prinzipiell den Stufen entsprechen, die das Menschengeschlecht aus dem Zustande der Wildheit bis zur Würde des Kulturmenschen erklommen hat. So sagt Montessori: „Das Kind folgt den natürlichen Stufen in der Entwicklung des Menschengeschlechts. Kurz ausgedrückt: die Erziehung muss versuchen, die Entwicklung des Individuums mit der der Menschheit in Einklang zu bringen. Der Mensch ging aus dem natürlichen Zustande in den künstlichen über auf dem Wege

des Ackerbaues: als er das Geheimnis entdeckte, wie man die Ertragsfähigkeit des Bodens künstlich steigern konnte, errang er sich die Zivilisation als Belohnung. Derselbe Weg muss vom Kinde zurückgelegt werden, wenn es zum zivilisierten Menschen heranwachsen soll."

Damit rechtfertigt sie die Gartenbeschäftigung des jungen Kindes; hält sich also wieder beim rein Tatsächlichen auf und vergisst die seelische Entwicklung als solche. Nun aber ist der Anfang der Kultur beim Menschen eine Periode des Mythos, der Naturreligion, der Personifizierung der Naturkräfte, des Fetischdienstes, der Symbolik. So lebt das junge Kind in einer symbolischen Welt, und tut symbolische Handlungen, spielt in einer Welt der Einbildung, aus der das Reale als das Ideale herauswachsen muss. Schon das ein- bis zweijährige Kind tut viele unwirkliche Dinge, „makes believe", gibt seiner Puppe oder seinem Pferdchen von einem leeren Teller zu essen, spielt, es sei jemand anders, usw. Man kann den ganzen Seelenkomplex des primitiven Menschen im jungen Kinde widergespiegelt finden. So hat auch Fröbel in seinem Spielen den dramatischen Instinkt des Kindes anerkannt, und gibt der Phantasiewelt des jugendlichen Gemütes reichlich Raum. Dass Montessori das nicht tut, ist ein Fundamentalfehler ihres Systems.

(Schluss folgt.)

Erste Tagung des deutschen Germanisten-Verbandes.

Zum erstenmale vereinigten sich die deutschen Germanisten gelegentlich des Philologentages zu Marburg zu einer besonderen Sektionstagung. Bisher hatte sich die klassische Philologie an den Versammlungen der deutschen Philologen und Schulmänner ein gewisses Übergewicht gewahrt. Gegen diese Bevormundung, gegen die Vorherrschaft des antiken Bildungsideals überhaupt, haben die Vertreter der Germanistik oder Deutschkunde kräftig sich zu regen begonnen; dem wachsenden Selbstbewusstsein derjenigen, die an der Universität oder in der Schule mit dem Deutschen sich befassen, ist auf der genannten Tagung von berufener Seite mit glänzender Beredsamkeit Ausdruck verliehen worden. Man hatte das Gefühl, einer bedeutsamen Kundgebung beizuwohnen, einer Art Abrechnung mit dem auf dem Philologentage in Basel 1907 gefassten Beschlsse, dass ein Laie den deutschen Unterricht ebensogut zu erteilen vermöge wie ein Fachmann, vorausgesetzt, dass besagter Laie sonst klassischer Philologe sei. Die ganze Bewegung ist allerdings in einen grösseren Zusammenhang hineinzustellen: die Lehrer des Deutschen protestieren dagegen, dass bei dem in den letzten Jahrzehnten tobenden Schulstreite um die Bedeutung der alten und neuen Fremdsprachen, um den